

УДК 37.015.3:378.661-057.875

**Чукавіна Тетяна Едуардівна**, викладач кафедри психології і педагогіки НТУУ «КПІ».

e-mail: [Tanya1001@bigmir.net](mailto:Tanya1001@bigmir.net)

**РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГУ КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

***Анотація***

*Розглянуто значення проблеми формування комунікативних якостей особистості в педагогічному спілкуванні, оскільки педагогічна праця належить до виду діяльності, комунікативної за своєю природою. Проаналізовані результати психодіагностичного дослідження викладачів медичних ВНЗ до та після впровадження тренінгу за такими методиками як: Діагностика міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, модифікація Л. Собчик), Опитувальник самоствавлення С.Р. Пантилєєва, Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» та інші. Здійснено статистичний аналіз отриманих даних. Досліджені зміни у показниках викладачів медичних вищих навчальних закладів як спеціальних, так і гуманітарних дисциплін, після їх участі в тренінгу, за приналежністю до певного стилю педагогічного спілкування: владно-лідерського, креативно-демократичного та спонтанно-ліберального. За допомогою кореляційного аналізу продемонстровано залежність мотивації учіння студентів від стилю педагогічного спілкування викладачів, розглянутий рівень зростання у досліджуваних студентів мотивації до навчання у ВНЗ, відповідно до певних стилів педагогічного спілкування. Доведено ефективність тренінгової програми для викладачів медичних ВНЗ, досліджений її позитивний вплив на мотивацію студентів до учбової діяльності, а також сприяння розвитку комунікативної компетентності і загальному особистісному росту викладачів медичних ВНЗ, що передбачає можливість її подальшого впровадження у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, комунікативна компетентність, викладач, мотивація навчання, стиль педагогічного спілкування.

**Чукавина Татьяна Эдуардовна**, преподаватель кафедры психологии и педагогики НТУУ «КПИ».

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ТРЕНИНГА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

### **Аннотация**

*Рассмотрено значение проблемы формирования коммуникативных качеств личности в педагогическом общении, поскольку педагогическая работа относится к видам деятельности, коммуникативным по своей природе. Проанализированы результаты психодиагностического исследования преподавателей медицинских вузов до и после внедрения тренинга по следующим методикам: Диагностика межличностных отношений (тест Т. Лири, модификация Л. Собчик), Опросник самооотношения С.Р. Пантилеева, Опросник «Стиль саморегуляции поведения» и другие. Осуществлен статистический анализ полученных данных. Исследованы изменения в показателях преподавателей медицинских вузов как специальных, так и гуманитарных дисциплин, после их участия в тренинге, по принадлежности к определенному стилю педагогического общения: властно-лидерского, креативно-демократического и спонтанно-либерального. С помощью корреляционного анализа продемонстрирована зависимость мотивации учения студентов от стиля педагогического общения преподавателей, рассмотрен уровень роста у исследуемых студентов мотивации к обучению в вузе, в соответствии с определенными стилями педагогического общения. Доказана эффективность тренинговой программы для преподавателей медицинских вузов, исследовано ее положительное влияние на мотивацию студентов к учебной деятельности, а также содействие развитию коммуникативной компетентности и общему личностному росту преподавателей медицинских*

вузов, что предусматривает возможность ее дальнейшего внедрения в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, коммуникативная компетентность, преподаватель, мотивация обучения, стиль педагогического общения.

**Chukavina Tetiana Eduardivna**, teacher in psychology and pedagogy NTUU "KPI".

## **THE RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE TRAINING FOR TEACHERS OF MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION**

### ***Summary***

*Was considered the role of problem of forming communicative qualities of personality in pedagogical communication as pedagogical work belongs to the type of activity, communicative for its nature. Was analyzed the results of psychodiagnostic study of teachers of medical universities before and after the implementation of training on such techniques as: Diagnosis of interpersonal relationships (T. Leary test, modification of L.Sobchik), Questionnaire of self relation of S.R. Pantylyeyeva, Questionnaire of "self-style behavior" and others. Was made the statistical analysis of the received data. Was examined the changes in terms of teachers of medical institutions of higher education as special as humanities disciplines after their participation in the training of membership of a particular style of pedagogical dialogue: power-leadership, creative-democratic and spontaneous-liberal. Using the correlation analysis was demonstrated the dependence of motivation of students from the style of pedagogical communication of teachers, was considered the growth rate in students motivation for studying at the university, according to the certain pedagogical styles of communication. Was proved the efficiency of the training program for teachers of medical universities, was studied its positive impact on the motivation of students to educational activities and also the promoting of the communicative competence and general personal growth of*

*teachers of medical universities, which provides an opportunity for its further introduction in higher educational institutions.*

**Keywords:** *pedagogical communication, communicative competence, teacher, training motivation, pedagogical communication style.*

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми), матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які сприяють соціалізації особистості в конкретних історичних умовах. Закономірним результатом професійної підготовки в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних та інших складових виступає професійно-комунікативна компетентність особистості.

Комунікативні якості особистості містять у собі комплекс індивідуально-психологічних та психофізіологічних особливостей, які забезпечують здатність до активного й ефективного спілкування, передачі та адекватного сприймання інформації, оптимальної організації взаємодії з іншими, визнання значущості як своєї позиції, так і думок, переконань інших учасників комунікативного процесу. Особливого значення набуває проблема формування комунікативних якостей особистості в педагогічному спілкуванні, оскільки педагогічна праця належить до виду діяльності, комунікативної за своєю природою.

Аналіз сучасних тенденцій дослідження проблематики спілкування у психолого-педагогічній літературі дозволяє у загальній формі окреслити чотири напрямки її теоретико-експериментальної розробки. Перший пов'язана із теоретичним осмисленням природи, структури і функції спілкування в системі міжособистісних відносин в цілому і в педагогічному процесі, зокрема (Я.Л. Коломінський [4], О.О. Леонтьєв [5], Б.Ф. Ломов [6], В.О. Семиченко [9]). Другий напрямок полягає в окресленні структурних компонентів педагогічного спілкування, критеріїв його оцінки й оптимальності, зокрема О.О. Бодальов найбільшу увагу приділяє розвитку соціально-перцептивного компоненту

спілкування [1]. Третій напрямок досліджень охоплює коло питань, пов'язаних із виявленням складових, необхідних для реалізації функцій, покладених на педагога як на суб'єкта педагогічного спілкування (О.О. Бодальов [1], Я.Л. Коломінський [4]). Центральне місце тут посідають дослідження, присвячені визначенню якостей, які у своїй сукупності характеризують професійно-педагогічну майстерність вчителя, тобто його комунікативну компетентність (В.Л. Зливков [2], В.О. Кан-Калік [3]). Четвертий напрямок досліджень, який найбільш інтенсивно опрацьовується останнім часом, предметом уваги дослідників є пошук типових (стильових) особливостей (стратегій) педагогічного спілкування, якими, на думку дослідників, можна пояснити факти наявності у педагогів відносно стабільних форм комунікативної поведінки, відповідно з цим і визначити оптимальні варіанти останньої з точки зору задоволення критерію ефективності педагогічної діяльності як такої. У логіці такого підходу виокремлюються дві течії. Одна з них пов'язує можливість розв'язання згаданої проблеми на засадах ситуаційного підходу (В.М. Моросанова [7]), друга – на принципах диспозиційного (особистісного) підходу (І.Л. Руденко [8]).

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої темі спілкування і комунікації, надає змогу зробити висновок, що комунікативні якості особистості розглядаються як органічна складова багатогранного процесу життєдіяльності, у тому числі й організації педагогічного спілкування у вищій школі. Важливою при цьому постає проблема адекватності сприймання себе у спілкуванні під час взаємодії його учасників, визнання значущості індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, можливості швидкого засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативної поведінки.

Метою даної роботи було проаналізувати результати психодіагностичного дослідження викладачів медичних ВНЗ до та після впровадження тренінгу за наступними методиками: Діагностика міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, модифікація Л. Собчик), Опитувальник самоствердження С.Р. Пантілєєва, Опитувальник «Стиль

саморегуляції поведінки» та інші. Дослідити як змінилися показники викладачів як спеціальних, так і гуманітарних дисциплін стосовно властивих їм стилів педагогічного спілкування: владно-лідерським, креативно-демократичним та спонтанно-ліберальним. За допомогою кореляційного аналізу продемонструвати залежність мотивації учіння студентів від стилю педагогічного спілкування викладачів. Довести ефективність тренінгової програми для викладачів медичних ВНЗ її позитивний вплив на мотивацію студентів до учбової діяльності, а також сприяння розвитку комунікативної компетентності і загальному особистісному росту викладачів медичних ВНЗ.

До та після впровадження тренінгу ми провели психодіагностичне дослідження викладачів медичних ВНЗ за такими методиками як: Діагностика міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, модифікація Л. Собчик), Опитувальник самоствавлення С.Р. Пантилєєва, Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» та інші. Статистичний аналіз здійснено за допомогою пакету статистичних програм SPSS 17.0.

Насамперед окреслимо результати контрольної та експериментальної груп викладачів до проведення тренінгу. У табл. 1 представлено особливості міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, адаптація Л. Собчик) викладачів експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 1

Особливості міжособистісних стосунків викладачів експериментальної та контрольної груп (тест Т. Лірі, адаптація Л. Собчик) до участі у тренінгу

Тип міжособистісних стосунків	Групи	Середнє	Т-критерій	p
Владний-лідеруючий	Експериментальна	3,52	0,388	0,888
	Контрольна	3,38		
Незалежний-домінуючий	Експериментальна	2,65	0,672	0,881
	Контрольна	3,01		
Прямолійний-агресивний	Експериментальна	1,15	0,504	0,381
	Контрольна	2,04		
Недовірливий-скептичний	Експериментальна	7,18	0,509	0,838
	Контрольна	7,23		
Покірний-сором'язливий	Експериментальна	8,17	0,699	0,640
	Контрольна	7,89		
Залежний-слухняний	Експериментальна	7,21	0,629	0,694
	Контрольна	6,95		
Співробітницький-конвенціональний	Експериментальна	5,11	0,180	0,993
	Контрольна	5,22		
Відповідальний-великодушний	Експериментальна	7,74	0,183	0,902
	Контрольна	7,77		

\* відмінності статистично значущі при  $p < 0,05$

Отже дослідження експериментальної та контрольної груп викладачів показало вираженість у них відповідально-великодушного типу міжособистісних стосунків, схильність до конформної поведінки, домінування залежно-слухняних тенденцій, підвищену тривожність і схильність визначати ставлення до себе переважно думкою значущих інших. Досліджувані викладачі відчували труднощі при спілкуванні зі студентами, згідно із їхніми скаргами студенти часто відволікаються на їхніх заняттях, нерідко не відвідують їх, а дисциплінарні покарання зазвичай для студентів малоефективні. Крім того, у досліджуваних груп викладачів виявлено високі показники за недовірливим-скептичним типом міжособистісних стосунків і низькі за владним-лідерським, що свідчить про їх скептичну налаштованість стосовно студентів, їх поведінки та мотивації навчання, втім й про недостатню сформованість внутрішньої викладацької позиції, невираженість лідерських якостей тощо. Статистичних відмінностей у міжособистісних стосунках викладачів контрольної та експериментальної груп виявлено не було (при  $p > 0,05$ ).

Профілі міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, адаптація Л. Собчик) викладачів експериментальної групи (рис. 1).

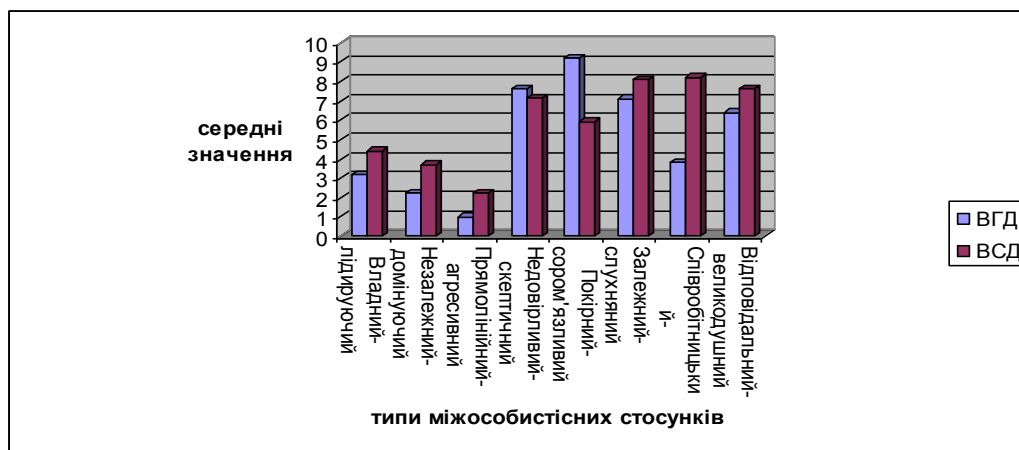


Рис. 1. Профілі міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, адаптація Л. Собчик) викладачів спеціальних і гуманітарних дисциплін до участі у тренінгу (експериментальна група)

ВГД – викладачі гуманітарних дисциплін

ВСД – викладачі спеціальних дисциплін

Як видно з рис. 1 у викладачів спеціальних медичних дисциплін експериментальної групи виявлено вищі показники за владним-лідуючим і незалежним-домінуючим типами міжособистісних стосунків порівняно із викладачами гуманітарних дисциплін, у яких переважають якості залежно-слухняного та покірно-сором'язливого типів міжособистісних стосунків, що підтверджує результати проведеного нами раніше емпіричного дослідження.

На рис. 2 представлено результати дотренінгової діагностики за методикою міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, адаптація Л. Собчик) викладачів контрольної групи.

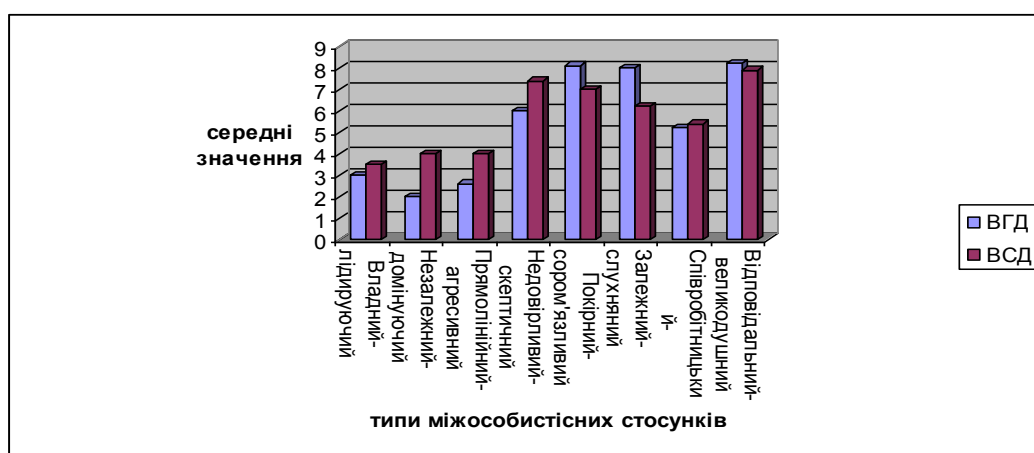


Рис. 2. Профілі міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, адаптація Л. Собчик) викладачів спеціальних і гуманітарних дисциплін до участі у тренінгу (контрольна група)

ВГД – викладачі гуманітарних дисциплін

ВСД – викладачі спеціальних дисциплін

Як видно з рис. 2, у викладачів спеціальних і гуманітарних дисциплін контрольної групи переважають тенденції до співпраці, вони часто бувають залежними від думки оточуючих, втім із недовірою ставляться до допомоги від колег, часто скептично налаштовані стосовно студентів. Загалом тенденція у контрольній групі подібна до тенденції у групі експериментальній (рис. 1), а згідно із статистичним аналізом, значущих відмінностей у міжособистісних стосунках викладачів експериментальної та контрольної груп виявлено не було (при  $p > 0,05$ ).



Для визначення стилю саморегуляції викладачів ми використали опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості саморегуляції поведінки викладачів експериментальної та контрольної груп (за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В.І.

Моросанової) до участі у тренінгу

Тип міжособистісних стосунків	Групи	Середнє	T-критерій	p
Планування (Пл)	Експериментальна	4,2	0,428	0,558
	Контрольна	4,6		
Моделювання (М)	Експериментальна	2,7	0,402	0,488
	Контрольна	3,3		
Програмування (Пр)	Експериментальна	6,8	0,333	0,398
	Контрольна	6,5		
Оцінювання результатів (Ор)	Експериментальна	4,4	-0,383	0,381
	Контрольна	5,3		
Гнучкість (Г)	Експериментальна	3,1	0,307	0,509
	Контрольна	2,1		
Самостійність (С)	Експериментальна	2,3	-0,890	0,309
	Контрольна	3,8		
Загальний рівень саморегуляції	Експериментальна	22,2	0,801	0,290
	Контрольна	24,7		

\* відмінності статистично значущі при  $p < 0,05$

Отже, за результатами діагностичного обстеження у викладачів експериментальної та контрольної груп виявлено низький рівень планування діяльності, оцінювання її результатів, гнучкості та самостійності. Невираженість означених якостей негативно впливає на міжособистісне педагогічне спілкування викладачів зі студентами. Статистичних відмінностей у стилях саморегуляції викладачів експериментальної та контрольної групи виявлено не було. Викладачі спеціальних і гуманітарних дисциплін експериментальної групи статистично значуще відрізняються за показниками моделювання, оцінювання результатів та самостійності, відповідно у викладачів спеціальних дисциплін рівень розвитку навичок моделювання та вияву самостійності у своїй педагогічній діяльності порівняно вищий ніж у викладачів гуманітарних дисциплін (при  $p < 0,05$ ). Отже, до формувального експерименту нами було виявлено низькі та середні показники практично за усіма аспектами саморегуляції викладачів, втім існують статистичні відмінності у проявах саморегуляції викладачів спеціальних і гуманітарних дисциплін, зокрема у контрольній групі за шкалами «моделювання» ( $t=2,399$ ,  $p=0,001$ ), «оцінювання результатів» ( $t=2,690$ ,  $p=0,001$ ) і «самостійності» ( $t=2,904$ ,

$p=0,002$ ), а в експериментальній – «планування» ( $-2,858$ ,  $p=0,004$ ), «оцінювання результатів» ( $t=-2,860$ ,  $p=0,001$ ) і «гнучкості» ( $t=2,997$ ,  $p=0,002$ ).

У табл. 3 представлено показники різних аспектів самоставлення досліджуваних викладачів експериментальної та контрольної груп за методикою самоставлення С.Р. Пантилєєва.

Таблиця 3

Показники різних аспектів самоставлення (за методикою дослідження самоставлення С.Р. Пантилєєва) досліджуваних викладачів експериментальної та контрольної груп до участі в тренінгу

Фактори самоставлення	Групи	Середнє	Т-критерій	Р
Відкритість	Експериментальна	3,0	0,667	0,399
	Контрольна	4,3		
Впевненість у собі	Експериментальна	3,7	0,459	0,690
	Контрольна	3,2		
Самокерівництво	Експериментальна	4,7	0,643	0,300
	Контрольна	4,6		
«Дзеркальне Я»	Експериментальна	2,9	0,560	0,599
	Контрольна	3,1		
Самоцінність	Експериментальна	5,5	0,234	0,901
	Контрольна	4,8		
Самоприйняття	Експериментальна	4,0	0,399	0,502
	Контрольна	4,2		
Самоприв'язаність	Експериментальна	5,9	-0,464	0,399
	Контрольна	5,5		
Внутрішня конфліктність	Експериментальна	7,2	-1,009	0,201
	Контрольна	6,4		
Самозвинувачення	Експериментальна	3,6	0,329	0,854
	Контрольна	3,1		

\* відмінності статистично значущі при  $p<0,05$

За результатами статистичного аналізу статистично значущих відмінностей між викладачами експериментальної та контрольної груп за проявами самоставлення виявлено не було. Слід наголосити на низьких показниках відкритості, впевненості у собі і самоприйняття досліджуваних. Викладачі експериментальної групи характеризуються високим рівнем внутрішньої конфліктності і самоприв'язаністю та низьким рівнем відкритості і самоприйняття. За результатами діагностичного обстеження виявлено статистично значущі відмінності у проявах «внутрішньої конфліктності» викладачів спеціальних і гуманітарних дисциплін експериментальної групи (при  $t=-2,907$ ,  $p=0,001$ ) і контрольної групи (при  $t=3,004$ ,  $p=0,001$ ), натомість за іншими показниками самоставлення значущих відмінностей у досліджуваних виявлено не було.

Використовуючи створену модель педагогічного спілкування викладачів медичних ВНЗ, досліджувані експериментальної та контрольної груп розподілено наступним чином (табл. 4).

Таблиця 4

Стили спілкування досліджуваних експериментальної та контрольної груп до участі у тренінгу

	Владно-лідуючий	Креативно-демократичний	Спонтанно-ліберальний
Експериментальна група	15,5%	35,6%	48,8%
Контрольна група	13,3%	22,2%	53,3%

Тобто більшість досліджуваних віднесено до спонтанно-ліберального стилю педагогічного спілкування, а також креативно-демократичного, владно-лідуючий стиль представлений серед викладачів експериментальної та контрольної груп відносно невиражено.

Для аналізу впливу особистісних якостей на педагогічне спілкування викладачів зі студентами та на мотивацію їх учбової діяльності зокрема, ми використали кореляційний аналіз r-критерій Пірсона, результати представлено на рис. 3, 4 і 5.

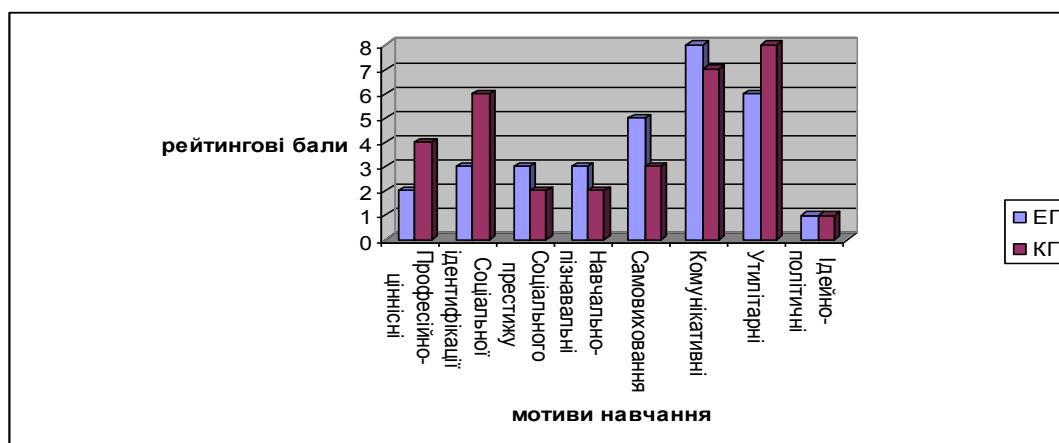


Рис. 3. Особливості мотивації навчання студентів за умов спонтанно-ліберального стилю педагогічного спілкування викладачів

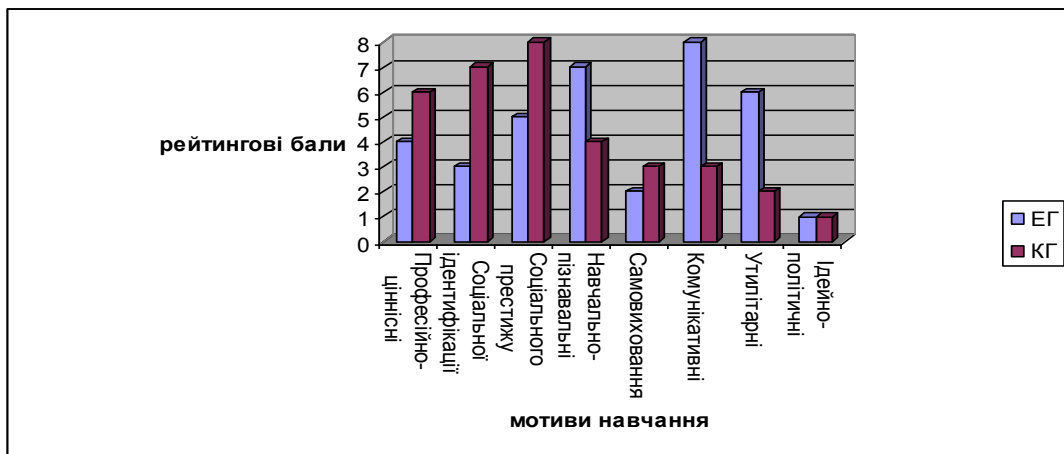


Рис. 4. Особливості мотивації навчання студентів за умов креативно-демократичного стилю педагогічного спілкування викладачів

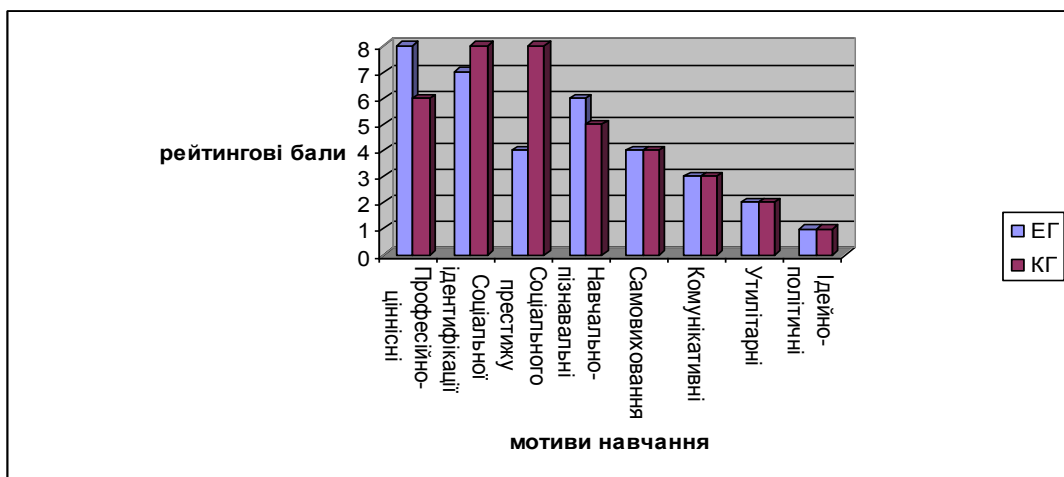


Рис. 5. Особливості мотивації навчання студентів за умов владно-лідуючого стилю педагогічного спілкування викладачів

Отже, за результатами діагностики з'ясовано, що в процесі педагогічного спілкування з викладачами експериментальної та контрольної груп у студентів актуалізуються утилітарні та комунікативні мотиви, натомість професійно-ціннісні та навчально-пізнавальні лишаються мало вираженими, що суттєво впливає на навчально-виховний процес і не сприяє якості засвоєння студентами знань та навичок професійної діяльності. Слід зазначити, найбільш непривабливими якостями викладачів для них є невміння організувати спільну діяльність студентів, відмова давати обґрунтовані відповіді на запитання, нечутливість до настроїв студентської групи та авторитарне керівництво студентами.

Після участі у тренінгу ми провели повторне психодіагностичне обстеження викладачів експериментальної групи, крім того було реалізовано психодіагностичну програму із викладачами контрольної групи (між тестуваннями пройшло орієнтовно 2 місяці).

Таблиця 5

Особливості міжособистісних стосунків викладачів експериментальної та контрольної груп (тест Т. Лірі, адаптація Л. Собчик) після тренінгу

Тип міжособистісних стосунків	Групи	Середнє	T-критерій	p
Владний-лідуючий	Експериментальна	7,21	2,998	0,001*
	Контрольна	3,72		
Незалежний-домінуючий	Експериментальна	6,18	2,899	0,001*
	Контрольна	3,39		
Прямолінійний-агресивний	Експериментальна	3,16	1,565	0,07
	Контрольна	2,22		
Недовірливий-скептичний	Експериментальна	3,11	-2,489	0,001*
	Контрольна	6,28		
Покірний-сором'язливий	Експериментальна	3,34	-2,609	0,001*
	Контрольна	6,93		
Залежний-слухняний	Експериментальна	3,55	-2,672	0,001*
	Контрольна	6,05		
Співробітницький-конвенціональний	Експериментальна	9,45	2,884	0,003*
	Контрольна	5,05		
Відповідальний-великодушний	Експериментальна	8,44	0,183	0,052
	Контрольна	7,01		

\* відмінності статистично значущі при  $p < 0,05$

Перевірка гіпотези про рівність середніх значень до та після проведення тренінгу за t-критерієм Вілкоксона показала існування статистично значущих відмінностей у проявах владного-лідуючого ( $t=2,930$ ,  $p=0,001$ ), незалежного-домінуючого ( $t=3,000$ ,  $p=0,001$ ) та співробітницького-конвенціонального ( $t=2,901$ ,  $p=0,001$ ) типів міжособистісних стосунків, які стали у досліджуваних більш вираженими порівняно із результатами дотренінгової діагностики. Крім того у досліджуваних знизилися показники за залежним-слухняним ( $t=-2,998$ ,  $p=0,001$ ) і покірним-сором'язливим ( $t=-2,709$ ,  $p=0,001$ ) типами міжособистісних стосунків. Результати експериментальної групи стосовно викладачів гуманітарних і спеціальних дисциплін представлено на рис. 6 і 7.

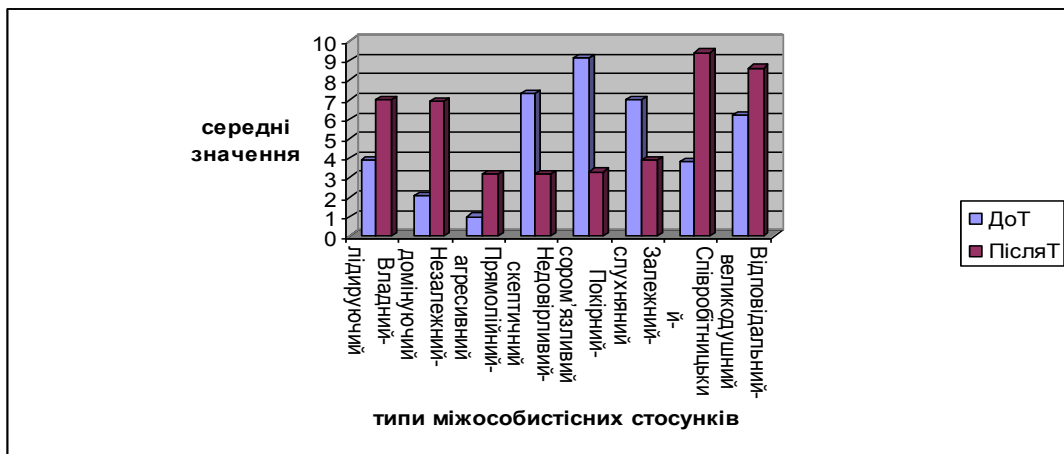


Рис. 6. Результати експериментальної групи (викладачі гуманітарних дисциплін) за методикою «Діагностика міжособистісних стосунків» (тест Т. Лірі, адаптація Л. Собчик) до та після тренінгу

Як видно з рис. 6, у викладачів гуманітарних дисциплін спостерігається підвищення показників за владним-лідерським, незалежним-домінуючим, співробітницьким-конвенціональним і відповідальним-великодушним типами міжособистісних стосунків, натомість за недовірливим-скептичним, залежним-слухняним і покірним-сором'язливим типами міжособистісних стосунків виявлено тенденцію до зменшення їх вираженості у досліджуваних викладачів.

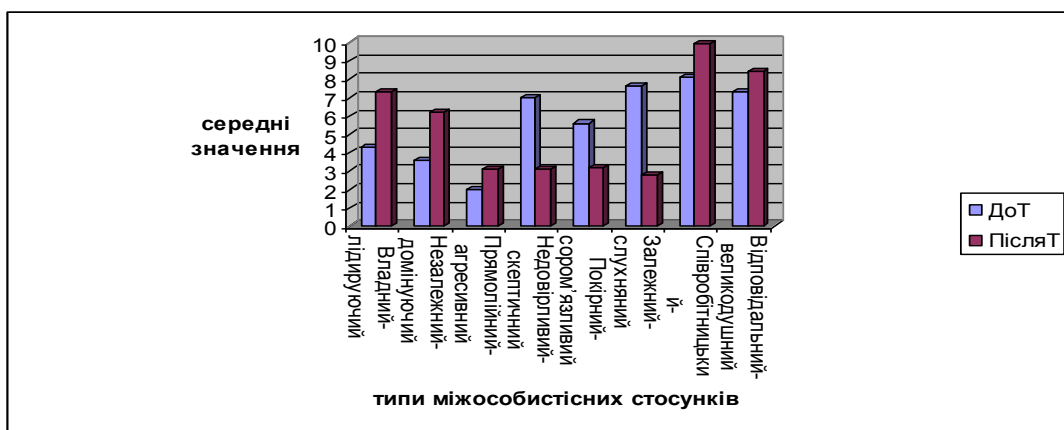


Рис. 7. Результати експериментальної групи (викладачі спеціальних дисциплін) за методикою «Діагностика міжособистісних стосунків» (тест Т. Лірі, адаптація Л. Собчик) до та після тренінгу

Статистичний аналіз показав наявність значущих відмінностей викладачів спеціальних і гуманітарних дисциплін після участі в тренінгу за показниками «владного-лідерського» ( $t=-2,400$ ,  $p=0,034$ ) та «незалежного-

домінуючого» ( $t=-2,900$ ,  $p=0,002$ ) типів міжособистісних стосунків, які більше виражені саме у викладачів спецдисциплін.

Результати діагностики експериментальної групи за методикою після участі у тренінгу «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової (табл. 6).

Таблиця 6

Особливості саморегуляції поведінки викладачів експериментальної та контрольної груп (за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В.І.

Моросанової) після участі у тренінгу

Тип міжособистісних стосунків	Групи	Середнє	Т-критерій	p
Планування (Пл)	Експериментальна	7,5	-0,428	0,001*
	Контрольна	4,8		
Моделювання (М)	Експериментальна	6,2	-0,402	0,001*
	Контрольна	4,1		
Програмування (Пр)	Експериментальна	6,2	0,290	0,782
	Контрольна	6,5		
Оцінювання результатів (Ор)	Експериментальна	6,1	0,484	0,04*
	Контрольна	5,4		
Гнучкість (Г)	Експериментальна	8,4	-3,044	0,001*
	Контрольна	2,8		
Самостійність (С)	Експериментальна	4,6	0,500	0,309
	Контрольна	4,0		
Загальний рівень саморегуляції	Експериментальна	36,11	1,901	0,05*
	Контрольна	30,21		

\* відмінності статистично значущі при  $p<0,05$

Отже, ми відмічаємо, що найбільше змінилися показники експериментальної групи за шкалою «гнучкості», статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами спостерігаються також за такими аспектами саморегуляції як «планування», «моделювання» і «оцінювання результатів», загалом сумарний показник саморегуляції викладачів у експериментальній та контрольній групах статистично значуще відрізняється на рівні  $p<0,05$ . Ми зазначаємо, що й у контрольній групі спостерігаються зміни у вираженості різних аспектів саморегуляції, не в останню чергу це зумовлено адаптацією викладачів до діяльності, корекцією власної поведінки відповідно до результативності і ставлення до навчання студентів.

Результати експериментальної групи за різними аспектами саморегуляції викладачів гуманітарних і спеціальних дисциплін представлено на рис. 8, 9.

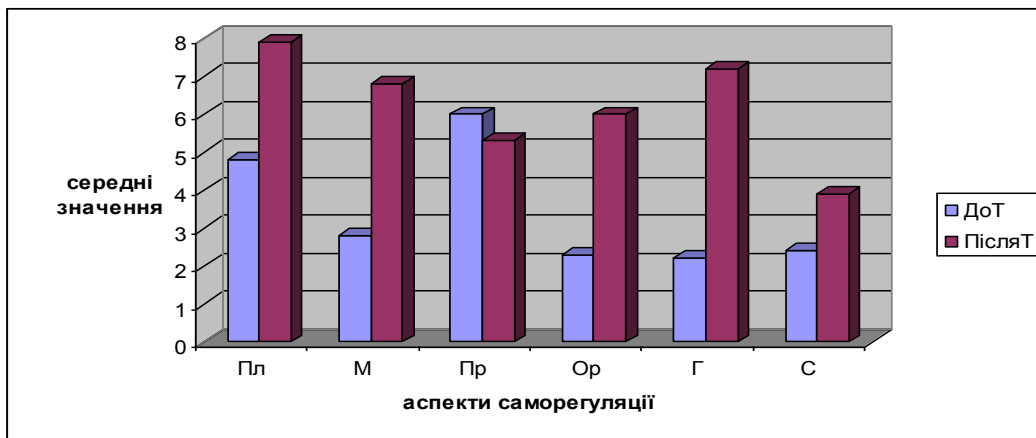


Рис. 8. Результати експериментальної групи за різними аспектами саморегуляції (за методикою О.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліної  
САМОАЛвикладачів гуманітарних дисциплін

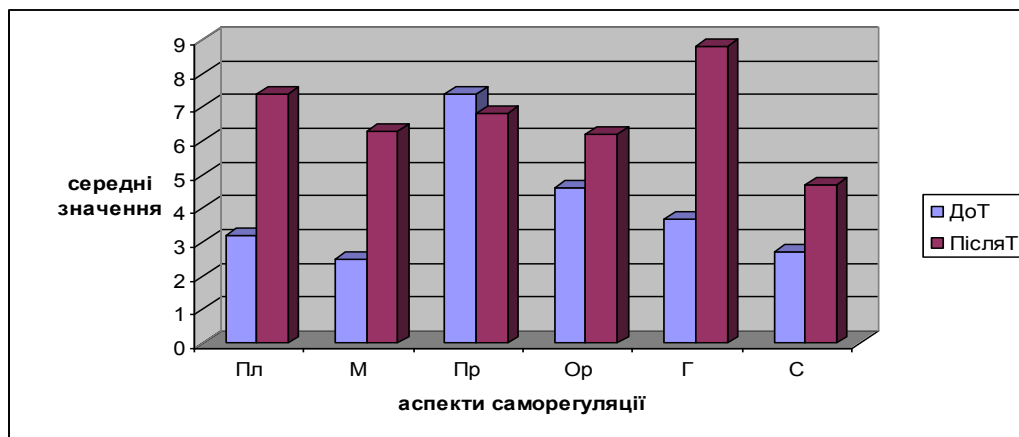


Рис. 9. Результати експериментальної групи за різними аспектами саморегуляції (за методикою О.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліної  
САМОАЛвикладачів спеціальних дисциплін

За результатами статистичного аналізу нами було виявлено існування статистично значущих відмінностей між викладачами спеціальних і гуманітарних дисциплін за шкалами «програмування» ( $t=-3,088$ ,  $p=0,001$ ) та «гнучкості» ( $t=-2,900$ ,  $p=0,001$ ), які більше виражені у викладачів спецдисциплін, слід зазначити й на суттєвій зміні показників за шкалою «оцінка результатів» викладачів гуманітарних дисциплін, що статистично значуще зросло після участі у тренінговій програмі ( $t=2,903$ ,  $p=0,002$ ).



У табл. 7 представлено показники різних аспектів самоставлення досліджуваних викладачів експериментальної та контрольної груп за методикою С.Р. Пантелєєва після участі у тренінгу.

Таблиця 7

Показники різних аспектів самоставлення досліджуваних викладачів експериментальної та контрольної груп після участі в тренінгу (за методикою дослідження самоставлення С.Р. Пантелєєва)

Фактори самоставлення	Групи	Середнє	Т-критерій	Р
Відкритість	Експериментальна	5,4	0,901	0,101
	Контрольна	4,5		
Впевненість у собі	Експериментальна	5,8	3,001	0,001*
	Контрольна	3,6		
Самокерівництво	Експериментальна	5,7	1,991	0,105
	Контрольна	4,8		
«Дзеркальне Я»	Експериментальна	6,1	2,990	0,04*
	Контрольна	4,2		
Самоцінність	Експериментальна	5,2	0,700	0,334
	Контрольна	4,4		
Самоприйняття	Експериментальна	7,3	3,391	0,001*
	Контрольна	4,3		
Самоприв'язаність	Експериментальна	5,5	0,543	0,885
	Контрольна	5,4		
Внутрішня конфліктність	Експериментальна	3,1	2,993	0,001*
	Контрольна	6,1		
Самозвинувачення	Експериментальна	3,4	0,311	0,801
	Контрольна	3,0		

\* відмінності статистично значущі при  $p < 0,05$

За результатами статистичного аналізу виявлено значущі відмінності у показниках «внутрішньої конфліктності», «самоприйняття», «впевненості у собі» та «дзеркального Я» викладачів експериментальної та контрольної груп. Загалом, у досліджуваних викладачів, які взяли участь у тренінгу знизилися показники внутрішньої конфліктності і підвищилися – самоприйняття, що свідчить про подолання викладачами ситуацій фрустрації, формування у них адаптивних захисних механізмів, які дозволяють їм бути впевненішими у педагогічному спілкуванні, відчувати меншу силу стресу у взаємодії із колегами та студентами. Після участі у тренінгу викладачі стали більш фрустраційно толерантними, почали краще усвідомлювати свої внутрішні конфлікти та відповідно долати їх.

Результати викладачів гуманітарних і спеціальних дисциплін експериментальної групи за різними аспектами самоставлення (за методикою дослідження самоставлення С.Р. Пантелєєва) представлено на рис. 10, 11.

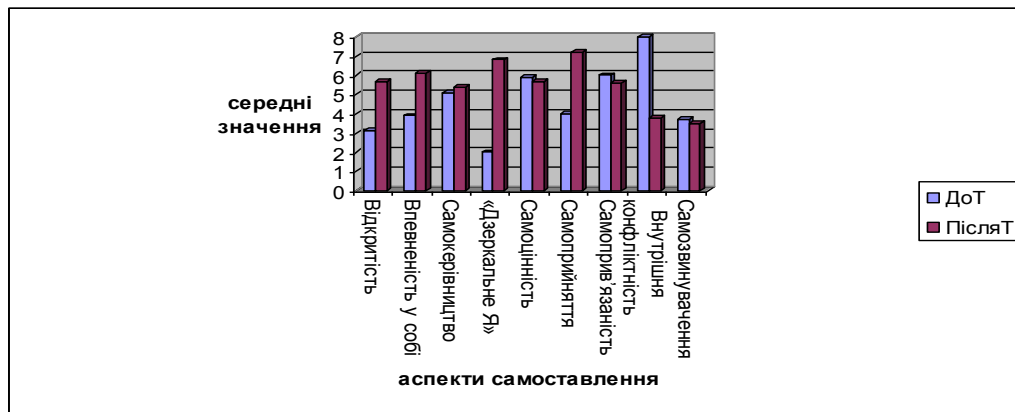


Рис. 10. Результати експериментальної групи за різними аспектами самоставлення викладачів гуманітарних дисциплін (за методикою дослідження самоставлення С.Р. Пантілєєва)

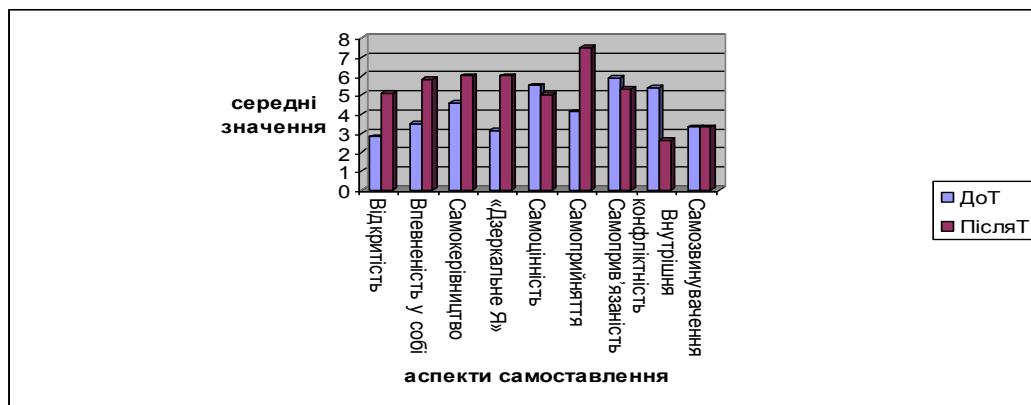


Рис. 11. Результати експериментальної групи за різними аспектами самоставлення викладачів спеціальних дисциплін (за методикою дослідження самоставлення С.Р. Пантілєєва)

Таким чином, нами було виявлено статистично значущі відмінності викладачів гуманітарних і спеціальних дисциплін за шкалою «внутрішньої конфліктності» ( $t=3,006$ ,  $p=0,002$ ), за іншими аспектами самоставлення статистично значущих відмінностей у досліджуваних виявлено не було.

Використовуючи створену модель педагогічного спілкування викладачів медичних ВНЗ, досліджувані експериментальної групи до та після участі у тренінгу розподілено наступним чином (табл. 8).

Таблиця 8  
Стилі спілкування досліджуваних експериментальної групи до та після участі у тренінгу

Досліджувані	Владно-лідуючий		Креативно-демократичний		Спонтанно-ліберальний	
	До	Після	До	Після	До	Після
Викладачі спеціальних дисциплін	34,78%	56,52%	39,13%	34,78%	26,09%	8,7%
Викладачі гуманітарних дисциплін	9,09%	13,63%	31,82%	63,64%	77,27%	27,26%

Таким чином, після участі в тренінгу у викладачів як спеціальних, так і гуманітарних дисциплін підвищилися показники за владно-лідуючим ( $t=2,909$ ,  $p=0,001$ ) і креативно-демократичним ( $t=2,801$ ,  $p=0,002$ ) стилями педагогічного спілкування, натомість суттєво зменшилася кількість викладачів зі спонтанно-ліберальним стилем ( $t=-2,692$ ,  $p=0,003$ ). Звідси видно, що викладачі-медики стали більш «авторитарними», а викладачі гуманітарних дисциплін – креативно-демократичними.

Залежність мотивації учіння студентів від стилю педагогічного спілкування викладачів нами було визначено за допомогою кореляційного аналізу, результати представлено у табл. 9. Зазначимо, що діагностика студентів була проведена через 1,5 місяці після участі викладачів у тренінгу. Статистично значущі зміни у мотивації навчання в ВНЗ при цьому зумовлені як ситуативним впливом тренінгової програми, так і якісною перебудовою педагогічної взаємодії досліджуваних викладачів зі студентами.

Таблиця 9

Залежність мотивації учіння студентів від стилю педагогічного спілкування викладачів після участі у тренінгу

Мотиви навчальної діяльності студентів	Стилі педагогічного спілкування/рейтингові бали					
	Владно-лідуючий		Креативно-демократичний		Спонтанно-ліберальний	
	До	Після	До	Після	До	Після
Професійно-ціннісні	5,7	8,2	4,6	8,4	2,3	2,8
Соціальної ідентифікації	3,9	2,12	3,5	7,3	1,7	2
Соціального престижу	4,8	7,8	5,3	8,3	3,4	3,9
Навчально-пізнавальні	2,1	5,3	7,8	4,2	3,2	2,8
Самовиховання	6,2	4,2	2,8	3,9	5,3	3,2
Комунікативні	7,3	5,9	8,1	4,9	7,1	3,2
Утилітарні	1,3	2,8	6,2	5,8	7,2	3,7
Ідейно-політичні	2,9	1,3	1,9	1,8	1,9	1,2

У досліджуваних студентів зросла мотивація до навчання у ВНЗ, зокрема найбільшої ваги набули мотиви професійно-ціннісні, соціальної-ідентифікації та самовиховання, така тенденція характерна стосовно оцінки викладачів із креативно-демократичним і владно-лідуючим стилями педагогічного спілкування, натомість на заняттях у викладачів зі спонтанно-ліберальним стилем педагогічного спілкування у студентів-медиків переважають комунікативні та утилітарні мотиви.

Після участі в тренінгу у викладачів як спеціальних, так і гуманітарних дисциплін підвищилися показники за владно-лідерським і креативно-демократичним стилями педагогічного спілкування, натомість суттєво зменшилася кількість викладачів зі спонтанно-ліберальним стилем.

За допомогою кореляційного аналізу було продемонстровано залежність мотивації учіння студентів від стилю педагогічного спілкування викладачів. У досліджуваних студентів зросла мотивація до навчання у ВНЗ, зокрема найбільшої ваги набули мотиви професійно-ціннісні, соціальної-ідентифікації та самовиховання, така тенденція характерна стосовно оцінки викладачів із креативно-демократичним і владно-лідуючим стилями педагогічного спілкування, натомість на заняттях у викладачів зі спонтанно-ліберальним стилем педагогічного спілкування у студентів-медиків переважають комунікативні та утилітарні мотиви.

Загалом створена нами тренінгова програма виявилася ефективною для викладачів медичних ВНЗ, позитивно вплинула на мотивацію студентів до учбової діяльності, а також сприяла розвитку комунікативної компетентності і загальному особистісному росту викладачів медичних ВНЗ, що дає змогу надалі її впроваджувати у вищих навчальних закладах.

Перспективи дослідження полягають у вивченні впливу педагогічного спілкування на вікові та гендерні особливості учбової діяльності студентів медичних ВНЗ, впровадженні тренінгової програми у практику роботи ВНЗ, а також використанні отриманих знань для вдосконалення існуючих і розробки нових навчальних програм підготовки педагогів й психологів системи освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психол. труды / А. А. Бодалев. - 2. изд., перераб. - М. : Междунар. пед. академия, 1995. - 326 с.
2. Зливков В. Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л. Зливков. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.
3. Кан-Калык В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калык - М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

4. Коломенский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб.пособие / Я. Л. Коломенский. - Минск: ТетраСистемс, 2000. - 432 с.

5. Леонтьев А.А. Психология общения: пособие для доп. образования / А. А. Леонтьев. - 2. испр. и доп. - М. : Смысл, 1997. - 365 с.

6. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов ; ред. В. А. Барабанщиков [и др.] ; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого- социальный ин-т. - М. : Институт практ. психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. - 384 с.

7. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. — М.: Наука, 2001.-192 с.

8. Руденко И.Л. Стиль общения и его детерминанты: автореф. на соискание дис. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И.Л. Руденко. - М., 1988. - 25 с.

9. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): дис...д-ра психол.наук / Семиченко Валентина Анатольевна ; КГПИ им. М.П.Драгоманова. - К., 1992. - 432 с.

#### **References transliterated**

1. Bodalev A.A. Lichnost' i obshhenie: izbrannyye psihol. trudy / A. A. Bodalev. - 2. izd., pererab. - M. : Mezhdunar. ped. akademija, 1995. - 326 s.

2. Zlyvko V. L. Samoidentyfikaciya v pedahohichnij komunikaciji / V.L. Zlyvko. – K.: Ukrayins"kyj centr politychnoho menedzhmentu, 2005. – 144 s.

3. Kan-Kalyk V. A. Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii / V. A. Kan-Kalyk - M. : Prosveshhenie, 1987. – 190 s.

4. Kolomenskij Ja. L. Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah (obshhie i vozrastnye osobennosti): ucheb.posobie / Ja. L. Kolomenskij. - Minsk: TetraSistems, 2000. - 432 s.

5. Leont'ev A.A. Psihologija obshhenija: posobie dlja dop. obrazovanija / A. A. Leont'ev. - 2. ispr. i dop. - M. : Smysl, 1997. - 365 s.

6. Lomov B. F. Sistemnost' v psihologii: izbrannye psihologicheskie trudy / B. F. Lomov ; red. V. A. Barabanshnikov [i dr.] ; Akademiya pedagogicheskikh i social'nyh nauk, Moskovskij psihologo- social'nyj in-t. - M. : Institut prakt. psihologii ; Voronezh : NPO "MODJeK", 1996. - 384 s.

7. Morosanova, V.I. Individual'nyj stil' samoreguljarii: fenomen, struktura i funkcii v proizvol'noj aktivnosti cheloveka / V.I. Morosanova. — M.: Nauka, 2001.- 192 s.

8. Rudenko I.L. Stil' obshhenija i ego determinanty: avtoref. na soiskanie dis. stepeni kand. psih. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / I.L. Rudenko. - M., 1988. - 25 s.

9. Semichenko V.A. koncepcija celostnosti i ee realizacija v professional'noj podgotovke budushhih uchitelej (psihologo-pedagogicheskij aspekt): dis...d-ra psihol.nauk / Semichenko Valentina Anatol'evna ; KGPI im. M.P.Dragomanova. - K., 1992. - 432 s.